

# Çeviri Edincini Geliştirmeye Yönelik Bir İnceleme: Görsel Metin Üzerinden Çevirmen Adayı Öğrencilerin Soru Sorma Biçimleri

DR. ÖĞRETİM ÜYESİ NAHİDE ARSLAN\*

## Öz

Çeviri edinci, çevirmenin erek dilde doğru ve kabul edilebilir çeviri yapması için sahip olması gereken bilgi ve beceriler bütünü anlamına gelir. Etkin bir çeviri eğitimi için çevirmen aday öğrencilere çeviri edincini oluşturan unsurların bütünleşik biçimde kazandırılması gerekir. Kaynak ve erek dilbilgisi kurallarının yanı sıra bu kuralların kullanımlarının da bilinmesi büyük önem taşır. Çalışmanın amacını, çevirmen aday öğrencilerin görsel metni soru sorma etkinliği üzerinden erek dil Fransızcaya çevirmek, etkin bir çeviri edinci için gereken unsurları ortaya çıkarmak ve çeviri edincinin geliştirilmesinde bir farkındalık yaratmak oluşturmaktadır. Bu çerçevede, Marmara Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören 60 çevirmen aday öğrenciye görsel bir metin sunulmuş, bu metne ilişkin Fransızca soru sorma tekniği ile yazılı biçimde çeviri yapmaları istenmiştir. Çeviri sürecinde yaşadıkları güçlükleri belirlemek üzere öğrencilere ayrıca bir anket uygulanmıştır. İnceleme sonucunda, soru tümcelerinin üç dil düzeyinde (seçkin dil, günlük dil, teklifsiz dil) ve birbirine yakın oranlarda kullanıldığı belirlenmiştir. Soruların çoğunluklu metni anlamaya yönelik ve basit yapıları soru tümcelerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Çevirilerde yapısal, anlamsal, yazımsal ve sözdizimsel yanlışların yapıldığı saptanmıştır. Soru sorma biçimleri üzerinden yapılan etkinlik, etkin bir çeviri edincinin kazanılmasında diliçi unsurlar kadar dildişi unsurların önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar sözcükler:** çeviri eğitimi, çeviri edinci, dil düzeyleri, soru sorma biçimleri, yanlış analizi

A Study of Developing Translation Competence:  
The Questioning Styles of Translators Trainees Through Visual Text

## Abstract

Translation competence refers to the set of knowledge and skills that a translator must possess to produce accurate and acceptable translations in the target language. For an effective translation education, translator trainees must be provided with the elements of translation competence in an integrated manner. It is of great importance to know the rules of source and target language grammar as well as the usage of these rules. The aim of the study is to translate the visual text into

\* Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, E-posta: [nahide.arslan@marmara.edu.tr](mailto:nahide.arslan@marmara.edu.tr); ORCID: 0000-0003-0437-0722

Gönderilme Tarihi: 13 Aralık 2024

Kabul Tarihi: 8 Şubat 2025

French through the questioning of translator trainees, to reveal the elements required for an effective translation competence and to create awareness in the development of translation competence. In this context, a visual text was presented to 60 first- and second-year translator students at Marmara University, Department of French Translation and Interpreting, and they were asked to translate this text in written form using the French questioning technique. A survey was also applied to determine the difficulties they experienced during the translation process. Accordingly, it was determined that question sentences were used at three language levels (elite language, everyday language, informal language) and at rates close to each other. The majority of questions focused on understanding the text and consisted of simple structured question sentences. It was also observed that structural, semantic, orthographical, and syntactic errors were present in the translations. This study demonstrates that extralinguistic elements are as important as intralinguistic elements in translation through question forms for the acquisition of effective translation competence.

**Keywords:** translation education, translation competence, linguistic levels, questioning technique, error analyses.

## GİRİŞ

**E**n bilindik anlamıyla dil bir iletişim aracıdır, aynı topluluğun üyelerine özgü bir sesli işaretler sistemidir<sup>1</sup> (Dubois, 1973, s. 266). Sözlü ve yazılı iletişimin temelidir ve sosyal etkileşim aracıdır (Cornaire, 1998, s. 20). Her dilin kendine özgü yapı ve anlam bilimsel özellikleri mevcuttur. “Dil, insan iletişimini sağlayan bir dizgedir. Dizge terimi dilin kurallı bir olgu olduğunu belirtir” (Tura, 1983, s. 8). Dil olgusunun eğitim yaklaşımları için farklı değerlere sahip olduğu görülmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımları, “dil” olgusuna biçimsel bir anlayışla yaklaşarak anlamsal özelliklerinden soyutlanmış şekilde salt “dil bilimsel yapıları” odak alıp “dil” kavramına ilişkin tanımlamalar ortaya koyarken, çağdaş eğitim yaklaşımları ise yapısal, bilişsel, kültürel vb. perspektiflerden yola çıkarak ilgili kavrama dair kendine özgü bakış açılarıyla şekillendirdiği açıklamalar üretebilmeyi hedeflemektedir (Küçük ve Demirdöven, 2022, s. 6). Söz gelimi, çağdaş dilbilimin öncüsü Ferdinand de Saussure’den itibaren dilbilim çalışmalarında dil genel olarak bağdaşık ve soyut bir dizge olarak betimlenmiştir. Yani bir dizgeyi oluşturan öğelerin dış etmenlerden bağımsız salt dilsel kurallar çerçevesinde incelemeye alındığı anlaşılmaktadır. Ancak toplumbilim çalışmalarının başlamasının ardından dilin bağdaşık bir dizge olmadığı konusunda durulmaya başlandığı ve inceleme alanının toplumlara özgü dilsel türlerin çeşitliliğinden söz edilir bir evreye dönüştüğü ifade edilmektedir (İmer, 1987, s. 215). Aksan’ın (1995, s.11) vurguladığı gibi dil, “çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlık” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çeviri, bir şeyi “anlaşılır kılma” yolundaki temel yorum sürecinin özel bir biçimidir (Göktürk, 2012, s. 122). Çeviri, kaynak dildeki cümlelerin barındırdığı sözcüklerin sadece anlamsal eşdeğerlilikleri düzeyinde erek dile aktarılmasından çok, bu ifadeleri erek dilin düzgüsüne denk düşecek ve erek kitlede aynı etkiyi yaratacak biçimde sunulmasını gerektirmektedir. Dilbilgisi edincine ek olarak kaynak ve erek dilde farklı alanlarda bilgi ve kültür birikimini de zorunlu

<sup>1</sup> <https://archive.org/details/DictionnaireDeLinguistiqueDubois> (Erişim: 5.09.2024)

kılmaktadır. Bu durum, çevirmen adayının çeviri sürecinde diğer disiplinlerin bilgi ve uygulamalarından yeterli düzeyde faydalanması gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu disiplinler içerisinde dilin kullanım örneklerini işlevsel iletişim bağlamında inceleyen edimbilimi, dilbilimin diğer alanları ile iç içe olduğundan geniş bir araştırma alanına sahiptir. Nitekim edimbilimin, dilbilim modüllerini kapsayan şemsiye bir terim olduğu ifade edilmiş ve dilbilimin hem ögesi hem de bakış açısı olduğu belirtilmiştir (Mey, 1993, s. 47). İletişim sürecinde anlamsal, biçimsel, kültürel vb. etmenlerin dikkate alınarak dile özgü kullanımları ve biçimlendirilme şekilleri edimbilimin temel amacı olarak ifade edilmiştir (Küçükbezirci, 2013; Çetin, 2017).

Çeviri, bir dizi zihinsel işlem sonucu gerçekleşen ve aşamaları olan bir etkinliktir. Ayvaz (2014, s. 89), bir metnin çeviri yoluyla erek dile anlama, yorumlama, karar verme ve metin üretimi süreçlerinden geçerek oluştuğunu ifade etmiştir. Çevirmenin tümcenin kullanıldığı bağlamdaki anlamı, kaynak/hedef kültür bağıntısı, hedef dilin okuyucu kitlesine göre metin oluşturma gibi unsurları dikkate alması gerektiğini söylemiştir. Çeviriyi kaliteli çıktılarla sonlandırmasının onun edimbilimsel edinciyle alakalı olduğunu belirtmiş, gerekçesini ise pragmatik erek dile uygun iletişim stratejilerini kullanmayı içermesi ile izah etmiştir. Aslan (2020, s. 189), çevirmenin üzerinde çalıştığı dil çiftine yönelik toplumsal ve kültürel bilgi birikimi, metin türü gelenekleri, karar verme ve problem çözme becerisi gibi edinçlere sahip olması hâlinde dili amaç ve işlevine uygun biçimde kullanabileceğini ve ancak bu şekilde hedef kitlenin beklentisini karşılayacak bir çeviri ürünü ortaya koyabileceğini bildirmiştir.

### 1. ÇEVİRMEN ADAYLARINDA OLMASI GEREKEN EDİNÇLER

Gile (2005, s. 12-17), çevirmen adayı öğrencilerde bulunması gereken beceri ve uzmanlık edincini beş madde halinde sıralamıştır. Bunlar: 1. Kaynak dili yazılı bir biçimde yeterince anlayabilme, 2. Dildışı genel ve uzmanlık bilgisi, 3. Hedef dilde iyi bir yazım edinci, 4. Çevirmenin ilkeleri ve yaklaşımı konusunda bir ustalık, 5. Mesleğin uygulama ve ticari yönleri konusunda bir bilgidir. Çevirmen adaylarının sahip olması gereken bilgi ve becerileri Kelly (2005), benzer biçimde, 1. Dil edinci, 2. Aktarım edinci, 3. Yöntem bilgisi, 4. Özel alan bilgisi, 5. Teknik beceri olarak sıralamıştır (Aktaran Yazıcı, 2007, s. 26). Hedef dilde iyi bir yazım edinci ve aktarım edincinin sunulan iki sınıflamada kazandırılması gereken ortak bir edinç olduğunu söylemek mümkündür.

Lederer (1993, s. 15) çeviri ediminin, sadece dilsel göstergeleri başka dilsel göstergelere dönüştürme işlemi olmadığını; bu göstergelerin erek dilde karşılıklarını bulmak için öncelikle bu göstergelerin ilgili anlamlarını belirleme olduğunu ifade etmiştir. Buradan çevirinin diller arası karşılaştırmalardan ziyade, anlama ve ifade etme süreçlerini içerdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Delisle (1984, s. 70), çevirinin, anlama (compréhension), yeniden düzenleme (reformulation), doğrulama (vérification) olmak üzere üç aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir.

Birinci aşama olan "anlama", iletideki dilsel göstergelerin çözümlenmesi ve iletilecek iletinin doğru bir biçimde aktarılması için bilişsel düzlemde gerçekleştirilen ilk işlem olarak adlandırılır. İletinin özüne girmek, içerdiği bilgi, çağrışım, ön varsayımları tanımlamak ve bunları erek dilde benzer iletişim durumunda üretmek amaçlanır. Kaynak metinden bilgi toplamak amacıyla metin çözümlemesini gerekli kılan analitik bir aşamadır. Uygulanacak bir dizi yöntemle, iletinin açık ve örtük anlamı, göndergesi, iletişim durumu ortaya çıkarılır. İkinci aşama olan "yeniden ifade etme",

kaynak metinde yer alan kavramların erek dildeki göstergeler yoluyla metin oluşturacak biçimde yeniden yapılanması olarak nitelendirilir. Bu aşama metnin aslına sadık kalınarak, benzer bir niyet ve eşdeğer işlevsel özelliklerle birlikte yorumlanması ve kaleme alınmasını içeren süreci temsil etmektedir. Kaynak dildeki kavramların erek dildeki karşılıklarının bulunması için gerçekleşen bu süreç mantıksal çıkarımlara dayanmaktadır. Sürecin son aşaması olan “doğrulama”, çeviri kararlarının denetlenmesi olarak tanımlanır. Bu işlemin özünde, çeviri metninin aslıyla karşılaştırılması ve metinde çoğunlukla kaçınılmaz olarak ortaya çıkan anlamsal ve edimsel yanlışların gözden geçirilmesi bulunmaktadır. Yapılan çevirilerin kaynak metindeki iletiyi doğru ve geçerli bir biçimde yansıtmayı yansıtmadığının denetim mekanizması konumundadır.

Bir metni okuma, alımlama ve yorumlama biçimleri nesnel değildir. Her okuma öznedir. Farklı bir alımlama içerir ve alımlayan kişinin alımlama ilgisiyle bir anlamlandırma süreci işlemektedir. Bu durum, çeviri edincinin de temelini oluşturmaktadır. Marsh (1987, s. 23-25), çeviriyi kaynak dilde “anlama”, erek dilde “anlatma” olmak üzere iki aşamalı bir işlem olarak tanımlamıştır. Akalın’ın (2013, s. 36) Hönlig’den (1992) aktardığına göre, çevirmenin bir metne anlam yükleme süreci çeviri edincinin merkezinde duran bir gerçektir. Metne anlam verme süreci ise çevirmenin iletişim durumunu, iletişim aracını ve aktaracağı sözün işlevini hesaba katarak iletmek istediği düşünceye en uygun sözlükbirimleri ve sözdizimsel yapıları seçmesinden geçmektedir. Gerçekten de amaç yalnızca bildiriye çözmek ya da anlamak değil, aynı zamanda anladığını yeniden düzgülemek, uygun biçimde anlatmak, derin yapıdan erek dilin yüzeysel yapısına geçerken dilsel düzeneğin gerektirdiği dönüşümleri yapmaktır (Boztaş, 1993, s. 62). Göktürk’ün (2023, s. 17) de vurguladığı üzere, çevirmenin hem kaynak dilin hem de çeviri dilinin işleyiş düzenini çok iyi bilmesi, ikisinde de dilbilgisel öğeleri çözümlenebilecek yetide olması oldukça önemli bir noktadır. Bu durum çevirmene büyük sorumluluklar yüklemektedir. Bu açıklamalar ışığında, soru sorma eyleminin doğru ve etkin biçimde gerçekleşebilmesi için nelerin, hangi amaçla ve nasıl sorulacağı erek dil kullanımları hakkında belli bir bilgi birikimi ve donanımı gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla araştırmacının amacını, çeviri edincini geliştirmek üzere görsel metin üzerinden çevirmen aday öğrencilerin soru sorma biçimlerini incelemek oluşturmaktadır. Soru sorma biçimlerinin erek dil kuralları ve kullanımına uygunluğu incelenecek ve hedeflenen çeviri edincinin kazanılmasında önem taşıyan unsurlar tartışılacaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Görsel bir metinden hareketle üretilen soru sorma biçimleri erek dil soru sorma kurallarına uygun mudur?

2. Çeviri soru tümceleri hangi içeriklerden oluşmaktadır?

3. Çeviri soru tümcelerinde ne tür yanlışlar yapılmıştır?

4. Çeviri sürecinde çevirmen aday öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir ve bu güçlüklerle ilişkin hangi önerileri sunmuşlardır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Yöntemi

Nitel bir yaklaşım benimsenen bu çalışma betimsel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Bu yöntemin herhangi bir durum, olay ve problemi etraflıca tanımlamak, yorumlamak ve irdelemek için kullanıldığı belirtilmiştir (Aydoğdu vd. 2017, s. 558).

## 2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evren ve örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı uygun örnekleme yönteminde araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki deneklere en kolay ve ulaşılabilir yolla ulaştığı ifade edilmektedir (Berg, 2001; Gürbüz ve Şahin, 2015). Bu kapsamda araştırmacının evreni 2024-2025 Akademik yılı Güz Döneminde Marmara Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda öğrenim gören gönüllü öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmacının örneklemini 1. sınıftan 26'sı kadın, 12'si erkek; 2. sınıftan 13'ü kadın, 9'u erkek toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Yaş aralığı 18-24 arası olan bu öğrenciler ilk defa hazırlık sınıfı eğitimi kapsamında Fransızca dersleri aldıklarını bildirmişlerdir.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görsel bir metin kullanılmıştır (Ek 1). Bu görsel metin Marmara Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda "Yazılı Anlatım" dersinde "Kuşaklar ve Kitle İletişim Araçları" temasıyla çevirmen aday öğrencilerle çalışılmış bir materyaldir. Daha önce işlenmiş görsel bir metin kullanılarak çevirmen aday öğrencilerin sözlüksel, dilsel ve kültürel artalan bilgisine sahip olmaları hedeflenmiştir.

Görselde çeşitli iletişim araçları ve bu araçları kullanan kuşakları temsilen iki birey bulunmaktadır. Geçmişten günümüze kitle iletişim araçları, bu araçların kuşaklara göre kullanımı, toplum üzerine olumlu ve olumsuz yansımaları gibi daha birçok konuyu içerebildiğinden görsel bir metin olarak ele alınmıştır. Eski ve yeni iletişim araçlarını bir arada sunan bu görsel, öğrencileri karşılaştırma yoluyla eleştirel düşünmeye yönlendirebileceği düşüncesiyle mevcut çalışmada tercih edilmiştir. Tok ve Tüzel (2013, s. 89) yaptıkları alanyazın incelemesi sonucunda, bir metnin salt yazılı öğelerin uyumlu bir biçimde bir araya gelmesinden oluşmadığını, üzerinde anlam çıkarılan ve iletişim kurmada işlevi olan her türlü ögenin metin olarak kabul edildiğini bildirmişlerdir.

Görsel metni aktarım sürecinde ise çevirmen aday öğrencilerden "Kuşaklar ve Kitle İletişim Araçları" temalı bir münazara için uzmanlara yöneltilmek üzere yazılı olarak çeşitli sorular hazırlamaları istenmiştir. Çevirmen aday öğrencilere kendilerini baskı altında hissetmemeleri için istedikleri konu ve sayıda soru yazabilecekleri özellikle bildirilmiştir. Böylece konuya ilişkin üretilen soru sayısı, soru sorma biçimleri, soru içerikleri erek dil Fransızcanın kuralları ve kullanım normlarına göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ikinci bir veri toplama aracı olarak bir anket uygulanmıştır. Anket soruları iki başlık altında hazırlanmıştır. İlki, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı çevirmen aday öğrencilerinin cinsiyet, yaş, sınıf kademesi ve Fransızca'yı ilk olarak nerede öğrendiklerine dair değişkenleri belirlemeye yönelik demografik sorular, ikincisi ise dil edinci ve çeviri süreçleri hakkında kapsamlı ve derin bilgiye ulaşmaya yönelik bilgi sorularıdır. Çevirmen aday öğrencilerin verilen görsel için ürettikleri soru tümceleri ve anket sorularına verdikleri yanıtlar çalışmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

## 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler için farklı çözümlemeler yapılmıştır. Sunulan görsel için üretilen sorular, soru sorma biçimleri, soruların içeriği, yanlış türleri kapsamında incelenmiş olup erek dilde söylemsel edincin kazanımına ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur. Anket

sorularına ilişkin ulaşılan veriler ise nitel veri analizine uygun biçimde düzenlenmiş ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Han ve Oral'ın (2021, s. 553) Miles ve Huberman (2016)'den aktardığına göre, nitel veri çözümlenmesi, verilerin azaltılması, gösterimi ve sonuçlarını ortaya konulması/ doğrulanması ile gerçekleşmektedir. Bu aşamalar doğrultusunda veriler, Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği üç kodlamadan biri olan "daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama" ile anlamlı bir bütün oluşturacak isimleştirme işlemine tabi tutulmuştur. Bu kapsamda, İşpınar Akçayoğlu ve Dişlen Dağgöl'ün (2019) "Branşı İngilizce Olan Öğrencilerin Soru Yapılarının Analizi" adlı çalışmalarında uyguladıkları kodlama temel alınmıştır. Oluşan kavram ve temalar istatistiki olarak yorumlanmış ve çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

### 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel bir çalışmada, nicel çalışmalardan farklı olarak geçerliği ve güvenirliliği sağlamak için inanılabilirlik, nakledilebilirlik, güvenirlilik ve doğrulanabilirlik kavramlarının kullanıldığı gözlemlenmiştir (Merriam 2013, aktaran Turan, 2018, s. 201). İnanılabilirlik ölçütünde en çok bilinen ve uygulan ölçüt "üçgenleme" tekniğidir. Bu teknikte, ortaya çıkan bulguların doğruluk ve gerçekliğinin denetimi için çoklu veri kaynağı veya çoklu veri toplama yönteminin işe koşulması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kapsamda çalışmada pek çok araştırmacının (Creswell, 1994; Creswell ve Miller, 2000; Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 1998; Weiss, 1994) önerdiği üzere uzman incelemesine başvurulmuştur. Görsel metnin seçimi, anket sorularının hazırlanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesi için alınan geri bildirimler ile inanılabilirlik ölçütünün sağlandığı düşünülmektedir.

Nitel bir araştırmada güvenilirliğin sağlanmasında araştırmacının konumu ve denetleme tekniği oldukça önem taşımaktadır. Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği denetleme tekniği veriler üzerinde kodlama işlemi gerçekleştirildikten sonra doğruluğunun teyit edilmesini içermektedir. Bu sebeple araştırmacı, Marmara Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda görevli iki öğretim üyesinin görüş ve önerilerini almıştır. Bu başvuru ve sonrasında alınan dönütler araştırmacının güvenilirliğini sağlaması amacıyla önemli görülmektedir. Nakledilebilirlik, araştırmada takip edilen süreçlerin kapsamlı olarak aktarımını içermektedir. Söz gelimi, çalışmaya katılan öğrenciler hakkında belli ölçütlerde bilgi verilmesi ve dokümanlarından alıntılarının sunulması bulguların detaylı tanımlanması anlamına gelmektedir. Kişisel bilgilerin korunması kapsamında 1. sınıf öğrencileri için Ö1-Ö38, 2. sınıf öğrencileri için Ö39-Ö60 biçiminde bir kodlama yapılmıştır.

### 2.6. Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırma, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve araştırmanın 28.11.2024 onay tarihli, 2024-111 sayılı kararla etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Soru Sorma Biçimlerine İlişkin Bulgular

Her dilde farklı soru sorma biçimi bulunmaktadır. Bu farklılıklar, kullanılan dil düzeylerinden çeşitli örnekler sunmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues), dil düzeyi (registre) ile farklı bağlamlarda kullanılan dil düzeyleri

arasındaki dizgesel farklılıklara dikkat çekmektedir (CECRL, 2001, s. 94). Bilindiği üzere dil kullanımları, konuşucu, alıcı ve iletişim durumu (yeri ve zamanı) gibi farklı unsurların etkisiyle değişkenlik gösterebilmektedir. Bu unsurların Fransızca soru sorma biçimlerine doğrudan etkilediği ve soru sorma eyleminin her dil düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

### 3.1.1. Seçkin Dil

Seçkin dil, üst bir dil düzeyi olan “yazınsal” ya da “seçkin dil” olarak tanımlanır. Bu dil düzeyinde kullanılan sözcüklere genellikle yazı dilinde rastlanılır. Bunlar belirli bir disipline ve ilgi alanına göre seçilmiş sözcüklerdir (İçel, 2017, s. 25). Soru tümceleri devrikleme (inversion), yani tümcede fiil ve öznenin yer değiştirmesi ile yapılandırılır. Örnek soru biçimleri:

- Kapalı uçlu soru: Arrives-tu à İstanbul? Oui.
- Açık uçlu soru: Quand arrives-tu à İstanbul? Demain.
- Tercihli soru: Quel sac choisis-tu? Le noir.

### 3.1.2. Günlük Dil

Konuşma ve yazı dilinde genel sözlük Fransızcasının kullanıldığı anlaşılır ve düzgün bir anlatımın olduğu “standart dil” söz konusudur (İçel, 2017, s. 24). İsminden de anlaşılacağı üzere, dilin ölçünlü kullanımı esastır. Fransızca soru şekilleri standart dilde “Est-ce que” kalıbı ile “Est-ce que+sujet+ verbe+complément” biçiminde yapılandırılır. Bu biçime ilişkin örnek soru tümceleri soru türleri eşliğinde aşağıdaki gibidir:

- Kapalı uçlu soru: Est-ce que tu arrives en Turquie?
- Açık uçlu soru: Quand est-ce que tu arrives en Turquie?
- Tercihli soru: Quel fruit est-ce que tu aimes le plus?

### 3.1.3. Teklifsiz Dil

Samimi kişilerin sözlü iletişimde düzgün cümle kurma kaygısı taşımaksızın kullandıkları dil olarak ifade edilir (İçel, 2017, s. 24). Bu dil düzeyindeki soru tümceleri, bildirme tümcesi dizilimindedir ve tonlama (intonation) cümle sonuna doğru yükselir. Örnek soru tümceleri şöyledir:

- Kapalı uçlu soru: Tu arrives à İstanbul?
- Açık uçlu soru: Tu arrives quand à İstanbul?
- Tercihli soru: Tu choisis quel sac?

Dil düzeylerine göre çeşitlilik sunan Fransızca soru sorma biçimleri Fransız dilinin zenginliğini gözler önüne sermektedir. Kullanılan dil düzeyi soruların kim tarafından, kime ve hangi niyetle sorulduğu hakkında bilgi sunmaktadır. Dolayısıyla dil düzeyine uygun aktarımların yapılması dilsel, kültürel ve iletişimsel işlevi gerçekleştirmek için oldukça büyük önem taşır. Çevirmen adaylarının ürettiği soru tümcelerinin sayılarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Soru Tümcelerinin Çevirmen Adaylarına Göre Sayısal Dağılımı

Soru sayısı	1. sınıf öğrenci sayısı	1. sınıf toplam soru sayısı	2. sınıf öğrenci sayısı	2. sınıf toplam soru sayısı
1	2	2	3	3
2	12	24	4	8
3	14	42	9	27
4	6	24	3	12
5	3	15	1	5
6	0	0	1	6
8	0	0	1	8
10	1	10	0	0
Toplam	38	117	22	69

Buna göre, iki sınıf kademesinde üretilen toplam soru sayısı 186 olarak hesaplanmıştır. Her öğrencinin soru tümcesi ürettiği belirlenmiş, birinci sınıfta 14 öğrencinin en fazla üçer soru ile 42 soru, ikinci sınıfta ise 9 öğrencinin yine en çok üçer soru ile toplamda 27 soru ürettiği kaydedilmiştir. İki sınıf kademesinde de üretilen soru tümcelerinin öğrenci sayısının üç katından fazla olduğu tespit edilmiştir. Çevirmen adaylarının soru sorma biçimlerine ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Çevirmen Adayı Öğrencilerin Soru Sorma Biçimleri

Soru Sorma Biçimleri	1.sınıf soru sayısı	Yüzdesi	2.sınıf soru sayısı	Yüzdesi
Devrikleme-Seçkin dil	42	% 36	26	% 38
Evet/Hayır Soruları-Günlük dil	40	% 34	23	% 33
Senli benli- Teklifsiz dil	35	% 30	20	% 29
Toplam	117	%100	69	%100

Tablo 2’den iki kademedeki öğrencilerin en fazla devrikleme olarak tanımlanan ve seçkin dil düzeyine ait olan soru tümceleri ürettikleri görülmektedir (f:42-f:26). İkinci sırada kapalı uçlu sorular olan ve günlük dilde kullanılan soru tümcelerinin geldiği (f:40-f:23), son sırada ezgi soruları olarak nitelendirilen ve daha ziyade konuşma diline ait olan soru tümcelerinin bulunduğu görülmektedir (f:35-f:20). İki sınıf kademesinde bir uzmana sorulması istenen soruların tüm dil düzeylerinde neredeyse benzer oranda kullanması oldukça dikkat çekmektedir. İki sınıf kademesinden öğrencilerin “Tu” kişi adlı ve teklifsiz dil düzeyinde soru üretmelerinin gerisinde özellikle birinci yabancı dil İngilizcedeki “You” (sen/siz) kişi adının kullanım değerinin etkisinin olduğu düşünülmektedir. Zira ilgili kişi adlı İngilizcede hem samimi ve hem de resmi dilde kullanılabilir. Fransızcada ise iletişim durumuna göre kişi adının kullanımı değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin Fransızcada bu ayrımın henüz tam anlamıyla farkına varamadıkları biçiminde yorumlamak mümkündür.

### 3.2. İçeriğe İlişkin Bulgular

Anlama yönelik sorular canlı ve cansız varlıkları fiziksel olarak betimlemek üzere sorulmaktadır. Bu sorular söz konusu durumu ya da olguyu yorumsuz ve nesnel bir biçimde aktarmayı içermektedir. Yorumlamaya yönelik sorular ise isminden de anlaşılacağı gibi, okurun



duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik görece öznel cevapların alınacağı soruları temsil etmektedir. Soruların içeriğe göre sayısal dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Soruların İçeriğe Göre Dağılımı

Soru İçeriği	1.Sınıf	Yüzdesi	2.Sınıf	Yüzdesi
Anlamaya Yönelik	75	% 64	39	% 57
Yorumlamaya Yönelik	42	% 36	30	% 43
Toplam	117	%100	69	%100

Tablo 3'ten birinci sınıf öğrencilerinin üretmiş olduğu soruların 74'ü anlamaya, 42'si yorumlamaya, ikinci sınıf öğrencilerinin ise 39'u anlamaya, 30'u yorumlamaya ilişkin sorular olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sınıf kademesindeki öğrencilerin soru içeriklerinin birbirine çok yakın oranlarda olduğu dikkat çekicidir. Metni anlamaya yönelik çevirmen adayı öğrencilerin sorularından bazıları şöyledir: "Combien de personnes y a-t-il dans l'image? Ö1, Quelle est la couleur des cheveux du premier homme ? Ö13, Qu'est-ce que vous voyez dans cette image? Ö31".

Metni yorumlamaya yönelik sorulardan örnekleri ise "Est-ce que vous pensez que les gens restent les mêmes après la technologie? Ö7, Quand on prend en considération la différence entre les deux générations, quels sont les points importants auxquels on doit faire attention ? Ö30, Est-ce que les jeunes peuvent proposer des idées plus logiques et effectives en comparaison avec les âgés qui sont exposés aux outils communicatifs moins modernes ? Ö56" şeklindedir.

### 3.3. Yanlıslara İlişkin Bulgular

Soru tümcelerinde ortaya çıkan yanıslara ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Soru Tümcelerinde Yanlış Türleri

Yanlış Türleri	1. Sınıf		2. Sınıf	
	Sayısı	Yüzdesi	Sayısı	Yüzdesi
Yapı	63	% 41	38	% 41
Anlam	38	% 25	20	% 22
Yazım	35	% 23	22	% 24
Sözdizimi	19	% 12	13	% 14
Toplam	155	%100	93	%100

Tablo 4, birinci sınıf öğrencilerinin soru tümcelerinde en çok yapısal yanlışların olduğunu ortaya koymuştur (%41). Anlam (%25) ve yazım (%23) yanlışlarının çok yakın oranda birbirini takip ettiği, son sırada sözdizimsel yanlışların bulunduğu belirlenmiştir (%12). İkinci sınıf öğrencilerinin soru tümcelerinde, birinci sınıf öğrencilerine benzer biçimde ve en fazla yapısal yanlışların olduğu gözlemlenmiştir (%41). Yazım (%24) ve anlam yanlışları (%22) neredeyse benzer oranda bulunurken, sözdizimsel yanlışların son sırada olduğu kaydedilmiştir (%14). Çevirmen adayı öğrencilerin sınıf düzeyindeki sayısı dikkate alındığında tespit edilen yanlışların iki kademe de neredeyse aynı oranda olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında saptanan yanlışları sınıflandırmak üzere alanyazında farklı çalışmalar (Bourray, 2007; Milićević ve Hamel, 2007; Tecelli ve Özçelik, 2007; Türkoğlu ve Çavdar, 2015; Yücelin Taş vd. 2016) derlenmiş ve uygun bir yanlış sınıflaması yapılmaya gayret edilmiştir. Buna göre tespit edilen yanlışlar, yapısal, anlamsal, sözdizimsel ve yazımsal olmak üzere dört başlıkta

incelenmiştir. Bazı tümceler birden fazla yanlış içerebilmektedir. Ancak her yanlış türü ilgili bölümde incelenmiştir.

Yapısal yanlışlar dört ulamda değerlendirilmiştir. Bunlar; isimlerin önüne gelen ve ismin cinsini veya sayısını göstermeye yarayan tanımlıklara ilişkin yanlışlar, sözcüklerin cins ve sayı özelliklerine bağlı uyum yanlışları, fiil çekimi yanlışları ve soru sözcükleri seçiminde yapılan yanlışlardır.

### 3.4. Yapısal Yanlışlar

Tanımlık yanlışlarının bulunduğu soru tümcelerinden bazı örnekler şunlardır:

1. *Quel le couleur* des cheveux *de le premier homme*? (Ö13)
2. Qu'est-ce que tu penses quand tu regarde *ce l'image*? (Ö8)
3. *2 hommes* sont la même personne ? (Ö15)

Örnek 1'de, birden fazla yanlış tanımlık kullanımı görülmektedir. "Couleur" sözcüğü dişil bir sözcük olmasına rağmen tanımlığı ve bu sözcüğü niteleyen soru sıfatı "quel" eril yapıda kullanılmıştır. Soru tümcesinin devamında "homme" sözcüğü eril kullanılsa da bileşik tanımlık biçimine dönüştürülmediği belirlenmiştir. Örnek 2'de fazla tanımlık kullanımından, Örnek 3'te ise tanımlık kullanılmamasından kaynaklı yanlışların olduğu gözlemlenmiştir.

Sözcükler arası cins ve sayı bakımından uyum güçlüğü olduğunu gösteren bazı örnekler:

4. Comment on peut raconter *cet image* à une personne ... ? (Ö4)
5. *Quel objets* il utilise pour communication ? (Ö11)
6. Peut-on voir les différences de *deux homme* ... ? (Ö29)

Örnek 4'te, işaret sıfatının yanlış kullanımı görülmektedir. Sıfatlar, birlikte kullanıldıkları canlı ya da cansız varlıkları cins ve sayı bakımından niteleyen öğelerdir. Soru tümcesindeki "image" sözcüğü dişil olmasına rağmen, "cette" yerine "cet" ile kullanıldığı görülmektedir. Aslında "cet" ünlü bir harfle ya da soluksuz h ile başlayan eril ve tekil bir ismi nitelemek için kullanılır. Buradaki yanlış kullanımın ilgili sözcüğün ünlü bir harfle başlamasından kaynaklandığı söylenebilir. Örnek 5'te soru sıfatının "quel" nitelediği sözcüğe "objets" sayı bakımından uyumlu olmadığı, Örnek 6'da yer alan "homme" sözcüğünün de birlikte kullanıldığı sayı sıfatı ile uyumlu olmadığı belirlenmiştir.

Çevirmen adaylarının fiil çekimi yanlışlarına ilişkin örneklerden bazıları:

7. Quelle materielle *comparent* dans cette image ? (Ö28)
8. Est-ce que l'homme à droite *a vivant* maintenant ? (Ö53)

Örnek 7'deki tümcenin "comparer" fiili ile yapılandırıldığı görülmektedir. Oysa "matériaux" sözcüğü eylemi gerçekleştiren değil, eylemden etkilenendir. Dolayısıyla, edilgen ya da çift adill fiil biçiminde kullanılması gerekmektedir. Örnek 8'de "être" fiili yerine "avoir" fiilinin kullanıldığı ve böylece yardımcı fiil kullanımında bir yanlışlık olduğu belirlenmiştir.

9. *Est-ce que quelle colour* à ce photo ? (Ö3)
10. *Lesquelles objets* a-t-il dans l'image ? (Ö50)
11. *Quoi* l'image veux dire ? (Ö17)
12. La nouveau générations ou l'ancien génération, *lesquelles* sont beaux ? (Ö59)

Soru sözcüklerinin kullanımına ilişkin örnekleri (9-10-11-12) incelediğimizde, bazı kuralların doğru ve kesin bir biçimde bilinmediği ya da farklı kullanımlarının da olabileceğine ilişkin kuralların göz ardı edildiği anlaşılmaktadır.

### 3.5. Anlamsal Yanlışlar

Yetersiz sözcük bilgisinden kaynaklı ortaya çıkan güçlükler anlamsal yanlışlar olarak tanımlanır. Yazılı ya da sözlü aktarımlarda yapılan bu tür yanlışlar büyük ölçüde dilin anlamsal özelliklerine ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklanır (Laniel, 2005, s. 80). Araştırma kapsamında ulaştığımız sözcüksel yanlışları üç ulamda sunmak mümkündür. İlki, bir sözcüğün benzer sesletim özelliğine sahip başka sözcüklerle karıştırılması sonucu yapılan yanlışlar, ikincisi farklı dillerden çıkarım yoluyla üretilmiş sözcüklerden kaynaklı yanlışlar ve son olarak sözcüklerin kendi anlamı dışında kullanılmasıyla yapılan yanlışlardır.

Benzer sesletim özelliklerine sahip sözcüklerin ayırt edilememesine ilişkin oluşan ilk ulamdan örneklerden bazıları:

13. *C'est image* signifie quoi ? (Ö5)

14. Qu'est-ce qu'on comprend *au premier regard* ? (Ö6)

Örnek 13'te bulunan "c'est image", "cette image" [setimaʒ] ifadesi ile aynı şekilde seslendirilmektedir. Dolayısıyla çevirmen adayının sesletim benzerliğinden dolayı böylesi bir yanlışlığa düştüğü ifade edilebilir. Benzer biçimde, Örnek 14'te "au premier regard" ifadesinde geçen "regard" sözcüğünün yanlış yazımı, sonu "-er" ile biten birinci grup fiillerin şimdiki zamandaki benzer sesletimin etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Kural olarak Fransızca fiiller kişilere göre farklı çekim ekleri almaktadır, ancak sesletimleri büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Söz gelimi, "regarder" fiilinin çekim ekleri (je regard-e, tu regard-es, il-elle regard-e, ils-elles regard-ent) farklılık gösterse de sesletimleri aynıdır [ʀəɡaʁd]. Bu durumda ilgili ifadenin yazımında birinci grup fiillerin şimdiki zamandaki çekimiyle bağlantılı olduğunu düşünmek olası görünmektedir.

Diller arası çıkarımsal yanlışlardan oluşan ikinci ulama ilişkin aşağıdaki örnekler sunulabilir:

15. Quelle la photo a *décrire* ? (Ö26)

16. Est-ce que cette image nous *démontre* la différence entre *modernité* et *traditionalité* ? (Ö29)

Örnek 15'te "a décrit" eyleminin İngilizce "describe" fiilinden türetildiği anlaşılmaktadır. Bu fiilin "avoir" yardımcı fiili ve birinci grup fiillere ait geçmiş zaman ortacının son eki -é ile yapılandırıldığı görülmektedir. Örnek 16'da biri fiil (démontre), ikisi isim (modernité, traditionalité) üç sözcüğün İngilizce ve Fransızca dillerinden üretildiği söylenebilir. Sözgelimi "modernité" sözcüğü Fransızca "modernité" sözcüğünden türemiştir. Çevirmen adaylarının Fransızca sözcük dağarcıklarının yeterli olmamasından dolayı önceden öğrenmiş oldukları İngilizceden ya da Fransızcadan Türkçeye kazandırılan sözcüklerle tümceler ürettikleri söylenebilir.

Üçüncü ulam, sözcüklerin kendi anlamının dışında kullanılmasıyla ortaya çıkan yanlışları içermektedir. Bunlardan bazıları şöyledir:

17. Pourquoi le couleur du *dernier plan* est bleu ? (Ö11)

18. Pensez-vous que ses structures de tête sont *différents* entre deux hommes ? (Ö17)

19. Pour quelle raison l'homme jeune a une lumière modernes, mais l'homme vieux a une lumière vieux? (Ö49)

Örnek 17'de "dernier" sıfatı ile "derrière" edatının karıştırıldığı bir kullanım karşımıza çıkmaktadır. Sözcüklerin benzer yazım özelliklerinden dolayı bir karışıklık yaşandığını söylemek mümkündür. Tümce dikkatle incelendiğinde, ilgili görselin arka planına ilişkin soru sorulduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, metnin içeriğine göre "dernier" sözcüğünün kullanımı uygun görünmemektedir. Örnek 18'de "structures de tête" ifadesinin kullanımı erek dilde sözcük bilgisi gibi söylem biçimlerindeki eksikliklere de işaret etmektedir. Ö17 kodlu öğrencinin Türkçede "zihniyet, düşünce yapısı" anlamına gelen "kafa yapısı" ifadesinin Fransızca karşılığını bilmediği ve bu yüzden erek dile sözcüğü sözcüğüne aktarım yaptığı anlaşılmaktadır. Ancak bu türden bir aktarımın erek dilde anlam kayıplarına yol açması kaçınılmazdır. Örnek 19'da benzer biçimde, erek dilde doğru ifadenin bilinmemesinden dolayı başka sözcüklerin kullanıldığı ve bu durumun anlatım bozukluğuna yol açtığı görülmektedir. Bu kullanımların erek kitlede anlam kayıplarının yaşanmasına ve okuyucuyu iletinin özünden uzaklaştırmasına neden olacağı düşünülmektedir.

### 3.6. Sözdizimsel Yanlıklar

Bir tümcede dilsel öğelerin sıralanış ve düzenine yönelik beliren güçlükler sözdizimsel yanıqlar olarak ele alınmaktadır. Ulaşılan verilerden hareketle sözdizimsel yanıqlıklar; niteleme sıfatlarının tümcedeki yeri, isim tamlamasının sıralaması ve bazı bölümlerin tekrarlanmasına ilişkin yanıqlar olarak üç ulamda incelenmiştir.

İlk ulam sıfatların tümcedeki yeri ile ilgilidir. Fransızcada sıfatlar (renk sıfatları, tek heceli bir ismi niteleyen çok heceli sıfatlar, özel bir isimden türemiş ya da dini, sosyal, idari ve teknik bir özellik bildiren sıfatlar) genellikle isimden sonra gelir (Grevisse, 1990, s. 95-96. Ancak, "petit, grand, vieux, beau, bon, joli" gibi kısa sıfatlar isimden önce gelir (Alcaraz, Braud, Calvez, Cornuau, Jacob, Pinson ve Vidal, 2016, s. 64). Bazı sıfatlar ise isimden önce veya sonra gelmesine bağılı olarak farklı anlamlar kazanabilir.

20. Quelle est la difference avec un homme jeune et un homme vieux? (Ö8)

Örnek 20'de kısa olan sıfatlara özgü kuralın bilinmediği söylenebilir. Bununla birlikte bu kuralın bilindiği ancak çevirmen adaylarının anadillerinde ve daha önce öğrendikleri İngilizcede böyle bir kural olmadığı için güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

İkinci ulam isim tamlamasının sıralamasına ilişkin yapılan yanıqlardır.

21. Est-ce que tu peux assumer d'âge deux hommes ? (Ö9)

22. Qu'est-ce que l'age difference entre ces hommes ? (Ö16)

Fransızca dilbilgisinde, Türkçeden farklı olarak bir isim tamlaması önce tamlanan (le crayon) daha sonra tamlayan (de Céline) şeklinde ve "de" edatıyla yapılır. Görüldüğü gibi, Örnek 21 ve 22'de ismin -in hali (génitif) doğru bir sıralamada kullanılmadığından sözdizimsel bir yanıql ortaya çıkmıştır.

Üçüncü ulam tümce içinde bazı bölümlerin tekrar edilmesine ilişkin ortaya çıkan yanıqları içermektedir. Bu tekrarların sadece sözdizimsel düzeyde değil aynı zamanda yapısal ve anlamsal düzeyde de tümceleri etkileyecek yanıqlara yol açtığı ifade edilmiştir (Bourray, 2016, s. 172).

23. Pourquoi les gens vieux pensent très simplement quand ils pensent à technologie ? (Ö43)

24. Est-ce qu'il y a une différence entre *la manière dont les agès pensent et la manière dont les jeunes pensent* ? (Ö56)

Örnek 23'te aynı fiilin tekrar edildiği, 24'te ise ilgi adılının aynı şekilde tekrarlandığı kullanımlar görülmektedir.

25. *Il plait-se* des nouvelles technologiques communicatives ? (Ö39)

Örnek 25'te ise soru tümcesinde kişi adıllarının yerinin karıştırılmasına ilişkin bir yanlışlık olduğu gözlemlenmiştir.

### 3.7. Yazım Yanlışları

Çevirmen adaylarının aktarımlarında yazım kurallarına uyulmadığını gösteren sayısız örneğe rastlanmıştır. Yapılan yanlışlarda Fransızcanın yazım kuralları kadar İngilizcenin de etkisinin olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

26. Est-ce que vous pensez *que il* y a beaucoup de *differences*... ? (Ö24)

27. Quelle type *d'équipements* vous *préferez* ? (Ö1)

Örnek 26'da ilgi adılı "que" ile yapılandırılan yan tümcenin ardından ünlü harf ile başlayan "il" kişi adılının gelmesine rağmen kaynaştırma yapılmadığı ve tümcenin devamında "différence" sözcüğünde aksan kullanılmadığı belirlenmiştir. Örnek 27'de tespit edilen yanlışlar ise doğru aksanı kullanamama durumları ile ilgilidir.

### 3.8. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Bulgular

Çevirmen adaylarının soru tümcesi aktarımlarında yaşadıkları güçlükler Tablo 5a'da dilsel güçlükler, Tablo 5b'de dil dışı güçlükler olmak üzere iki Tablo hâlinde sunulmuştur. Ö56 ve Ö57 kodlu öğrenciler soru tümceleri oluştururken güçlük yaşamadıklarını bildirmişlerdir.

**Tablo 5a.** Öğrencilerin Soru Tümcesi Üretirken Yaşadığı Dilsel Güçlükler

Tema	Kodlama	Öğrenci kodu	Frekans
Sözcük	Doğru sözcüğü bulma güçlüğü	Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö12-Ö13-Ö14-Ö16-Ö17-Ö18-Ö20-Ö25-Ö30-Ö31-Ö32-Ö33-Ö34-Ö36-Ö38-Ö39-Ö41-Ö42-Ö43-Ö44-Ö45-Ö46-Ö47-Ö49-Ö53-Ö55-Ö58	36
	Soru sözcüğü hakkında bilgisi eksikliği	Ö2-Ö3-Ö9-Ö11-Ö13-Ö17-Ö20-Ö23-Ö24-Ö26-Ö28-Ö29-Ö36-Ö45-Ö50-Ö51-Ö52-Ö53-Ö54	19
Yapı	Fiil çekimi güçlüğü	Ö2-Ö3-Ö8-Ö11-Ö23-Ö24-Ö26	7
	Uygun tanımlık güçlüğü	Ö8-Ö9-Ö10-Ö15-Ö44	5
	Edat kullanma güçlüğü	Ö10-Ö45	2
Yazım	Yazım kuralları güçlüğü	Ö1-Ö5-Ö10-Ö15-Ö23-Ö27-Ö34-Ö37-Ö42-Ö50-Ö51-Ö52-Ö54	13
	Noktalama işaretlerini kullanma güçlüğü	Ö19	1
Sözdizimi	Ögelerin sıralaması güçlüğü	Ö10-Ö16-Ö36-Ö41-Ö45-Ö53	6
	Devrik soru yazma güçlüğü	Ö22-Ö38-Ö50-Ö54	4

Tablo 5a'ya göre dilsel güçlükler içerisinde en çok dile getirilen sözcük teması altında doğru sözcüğü bulma güçlüğüdür. Çevirmen adayı öğrencilerin yarısından fazlası sözcük bilgilerinin

yeterli olmadığını (f:36), büyük bir çoğunluğu ise soru sözcüğü bulma konusunda eksiklerinin olduğunu bildirmiştir (f:19). Bahsedilen güçlükler yönelik öğrenci alıntıları aşağıdaki gibidir:

“Doğru soru kalıbını bulmakta ve kelime seçimini doğru yapmakta zorlanıyorum. Hep aynı soru kalıbını kullandığımdan tümcelerin kısır kalıyor” (Ö3), “En büyük sıkıntım kelime bilgisinde oluyor. Aklıma Türkçesi veya İngilizcesi geliyor ancak ifadenin Fransızca karşılığı aklıma gelmiyor” (Ö6), “Soru tümcelerinin çevirisinde zorlanıyorum; soru kalıplarını tam olarak çözebilmiş değilim” (Ö50), “Soruya nasıl başlayacağımdan emin değilim. Sormak istediğim soruya hangi soru kelimesinin daha uygun olduğunu uzun süre düşünmek zorunda kalıyorum” (Ö51).

Dile getirilen ikinci durum bazı dilbilgisi kuralları ile ilgilidir. Öğrenciler fiil çekimi (f:7), uygun tanımlık (f:5) ve edatlar (f:2) konusunda zorluk yaşadıklarını şu cümlelerle aktarmışlardır:

“Fiil çekimler ve eril-dişil ayrımında güçlük yaşıyorum” (Ö8), “Tümceleri aklımdaki hâliyle yazamadım. Bazı gramer sorunları yaşıyorum. Örneğin sözcüklerin feminen ve maskülen hallerini tam bilmiyorum” (Ö44), “Yönelme, bulunma hâli gibi edatların kullanımlarını karıştırdığımdan istediğim nitelikte cümle kuramıyorum” (Ö45).

Bazı öğrenciler sözcüklerin okunuşunu bilseler de yazılışında güçlük yaşadıklarını (f:13) ifade ederken, Ö19 kodlu öğrenci noktalama işaretlerinin sebep olduğu güçlüğü şöyle açıklamıştır:

“Sözcük dağılımı problemi yaşıyorum, bir de bazı sözcüklerin okunuşunu bilsem bile yazarken yanlışlık yapıyorum. Aksanları istediğim gibi öğrenemedim (Ö34), “Aksanlı bazı kelimelerin doğru yazılışlarını hatırlamakta zorluk çekiyorum” (Ö42), “Soru kalıplarındaki noktalama işaretleri kafamı karıştırıyor” (Ö19).

Sözdizimi özelinde yaşanan güçlüklerle ilişkin bazı öğrenciler isim tamlaması oluşturma ve çift adıllı fillerin sıralamasına ilişkin durumlara (f:6), bazı öğrenciler ise devrik dizim soru biçimlerinde (f:4) yaşanan güçlüklerle şöyle dikkat çekmişlerdir:

“Fransızca, anadilim ve İngilizce haricinde çok farklı kurallara sahip. Benim en çok zorlandığım kelime öğelerinin Fransızca soru tümcelerinde yerlerinin değişmesi” (Ö36), “Özellikle tamlamaları yazarken dizimsel olarak çok fazla güçlük yaşıyorum” (Ö41), “Soru tipleri kurmak istediğim cümleye göre değişiklik gösterebiliyor ve yapıları gereği bazen kelimelerin hangi sırada nasıl durmaları gerektiğini bilemiyorum” (Ö53).

**Tablo 5b.** Öğrencilerin Soru Tümcüsü Üretirken Yaşadığı Dil Dışı Güçlükler

Kodlama	Öğrenci kodu	Frekans
Erek dil Fransızcada ifade etme güçlüğü	Ö11-Ö16-Ö19-Ö21-Ö27-Ö28-Ö32-Ö33-Ö35-Ö44-Ö48-Ö50-Ö53-Ö58-Ö59	15
Bileşik ve uzun tümce kurma güçlüğü	Ö4-Ö8-Ö26-Ö30-Ö40-Ö52	6
Yaratıcı yazma güçlüğü	Ö20-Ö37-Ö58	3
Anadilinde yazma güçlüğü	Ö47-Ö60	2

Tablo 5b’ye göre, bazı öğrencilerin anadil Türkçenin etkisinden çıkamadığı ve tümceleri erek dil Fransızcaya ifade etmede güçlük yaşadıkları görülmektedir (f:15). Bazı öğrenciler erek dil Fransızcada uzun ve kapsamlı tümceler üretemediklerini bildirirken (f:6), bazıları ise tümcelerinin yeni ve özgün üretimlerden uzak olduğunu, yani yaratıcı yazma güçlüğü yaşadıklarını

belirtmişlerdir (f:3). İki öğrenci anadillerinde yazılı üretim yapmadıklarını açıklamışlardır (f:2). Bu kodlamaları oluşturan öğrenci alıntıları aşağıda sunulmuştur:

“Türkçe düşündüğüm soruları Fransızcaya çevirmekte zorlanıyorum” (Ö21), “Soru cümleleri kurarken Türkçe düşünmek ve devamında soruyu yazmaya çalışmak oldukça zor. Fransızca düşünme yeteneğini edinmekte zaman ve biriken bilgi gerektiriyor” (Ö35), “Soruyu soracak konular bulmakta zorluk yaşadığımı fark ettim. Bazen doğru sözcükleri bulamadım o yüzden bazı soruları değiştirdim. Aklımdaki hâliyle yazamadım” (Ö44), “Soruları önce Türkçe düşünüp daha sonra Fransızcaya çeviriyorum, dolayısıyla Türkçede 5N1K dediğimiz soru edatlarıyla kuruyorum cümleyi. Fransızcada daha fazla soru sorma ifadesi var, bu yüzden kurduğum güçlüğün tam karşılığını bulamıyorum” (Ö59), “Türkçede olduğu gibi Fransızcada da çok fazla cümle kurmadığım için soru türleri aklıma gelmiyor” (Ö11), “Çok temel (basit) soru sorabiliyorum. Ayrıntıya inemiyorum özellikle bilmediğim sözcükler söz konusu olduğu zaman” (Ö4), “Genel olarak yaratıcılık konusunda sıkıntı yaşıyorum. Başka bir zamanda sorular sormam gerekseydi soru üretemezdim. Ayrıca bazı kelimeler hâlen eksik. Bir de soru kalıplarını öğrenebilsem daha yararlı ve hazır olabilirdim” (Ö20), “Aklıma soracak soru gelmiyor; Türkçe bile aklıma gelmiyor” (Ö60).

Çeviri sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğrenci önerileri Tablo 6’da sunulmuştur. Ö41 ve Ö47 kodlu öğrenciler çözüm önerisi sunmadıkları belirlenmiştir.

**Tablo 6.** Çeviri Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kodlama	Öğrenci kodu	Frekans
Sözcük çalışmalarına daha çok ağırlık verilmesi	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö18-Ö19-Ö20-Ö27-Ö30-Ö32-Ö36-Ö37-Ö39-Ö44-Ö48-Ö55-Ö58	24
Çeşitli yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi	Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13-Ö16-Ö21-Ö22-Ö30-Ö31-Ö36-Ö38-Ö45-Ö46-Ö48-Ö49-Ö50-Ö51-Ö52-Ö53-Ö54-Ö57-Ö58	23
Fransızca özgün metinlerin işlenmesi	Ö6-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö16-Ö17-Ö20-Ö21-Ö22-Ö23-Ö24-Ö27-Ö35-Ö37-Ö40-Ö43-Ö48-Ö52-Ö56-Ö59-Ö60	23
Fransızca dilbilgisi konu tekrarı ve etkinliklerin yapılması	Ö2-Ö12-Ö16-Ö18-Ö20-Ö26-Ö31-Ö32-Ö33-Ö44-Ö45-Ö49-Ö53-Ö57	14
Sosyal medya ve internetteki içeriklerin takip edilmesi	Ö28-Ö29-Ö42-Ö44-Ö45	5
Sözlüklere başvurulması	Ö15-Ö25-Ö26-Ö39	4
Çeviri programlarının kullanılması	Ö34-Ö46	2
Eğitmenlerden geri dönüt alınması	Ö10	1

Tablo 6, öğrencilerin en fazla sözcük öğrenimine ilişkin öneriler sunduklarını göstermektedir (f:24). Farklı konulara yönelik sözcük dağarcığı geliştirmenin önemi dikkat çeken öğrenciler hem bireysel çalışmalarında hem de derslerde kelime öğreniminin merkeze alınması gerektiğini bildirmişlerdir. Bu noktada Ö39 kodlu öğrencinin ifadesi “Gerek bireyselde gerekse derslerde sözcük çalışması yapmaya özen gösterilmeli. Çünkü hem yazılı hem de sözlü çeviri de sözcük bilgisi olmazsa üretim yapmak imkânsız” durumu özetler niteliktedir.

Benzer şekilde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Fransızcaya daha fazla maruz kalabilmek için çeşitli yazma etkinliklerinin yapılmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir (f: 23). Özellikle

yaratıcı yazma konusunda eğitmenleri tarafından yönlendirilmeye ihtiyaç duyduklarını belirten öğrenciler işlenen metni betimlemenin yanında grup çalışması ile ikili konuşma (diyalog) biçiminde ele almanın da gerçek hayata daha çok katkı sağlayacağı düşüncesinde olduklarını bildirmişlerdir. Ö13 “Görsel bir metin üzerinde daha fazla bu tarz çalışmalar yapıp soru tümceleri üretmek mantıklı geldi. Soru sorma, doğru soruları sormaya zorlarken aynı zamanda kelime öğrenmeye de yardımcı oluyormuş” görüşünü sunarken, Ö58 “Genelde verilen bir görseli betimleme üzerine yazma çalışmaları yapılıyor. Yani genelde düz yazı yazıyoruz. Ancak konu ile ilgili diyaloglar da üretebilirsek bize dil kullanımlarının çeşitliliğini göstermesi için farklı bakış açıları sunacaktır” diyerek ayrıntılı bir açıklama ortaya koymuştur.

Fransızca özgün metinlerin kullanılması gerektiği sunulan öneriler arasında bulunmaktadır (f:23). Bu metinlere günlük hayatta sıkça rastlanıldığı ve bu tür metinlerde sadece dile özgü değil aynı zamanda kültüre özgü ayrıntılar bulunduğu için de önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda Ö22 “Fransızca röportaj, karikatür, e-posta ve afiş gibi özgün metinler erek dil ve kültüre özgü kullanımları göstermesi açısından önemlidir”, Ö23 “Dile doğru maruz kalmak için Fransızca gerçek metinler üzerinden okumalar yapmalı ve dili daha çok kullanmaya çalışmalı” ve Ö37 “Fransızcayı hayatımıza biraz daha entegre etmemiz lazım (müzik dinleyerek, hikâye kitabı ve çeşitli yabancı metinler, haber metinleri vs. okuyarak. Fransızca podcast, dizi, film gibi kaynaklar gerçek ve nitelikli soru kalıpları oluşturmaya yardımcı materyallerdir” diyerek erek kültüre ve dil kullanımlarına özgü inceliklerin özgün metinler üzerinden gelişeceğine dair önerilerde buldukları görülmektedir.

Dilbilgisi konu tekrarı ve etkinliklerin yapılması sıklıkla dile getirilen konular arasında bulunmaktadır (f:14). Bu öneri öğrencilerin dilbilgisinde hâlâ fazlasıyla güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan, sosyal medya ve internet özelinde sunulan öneriler de oldukça dikkat çekmektedir (f:5). Ö28 “İnternet siteleri oldukça faydalı olur şayet doğru siteler bulursak” diyerek şartlı bir öneri sunarken, Ö45 “İnternet ve sosyal medya içerikleri gerçek hayata dair en iyi örnekleri sunuyor” ifadesiyle internet ve internet araçlarından faydalanılması gerektiğinin altını açık bir biçimde çizdiği gözlemlenmiştir. Sözlükler içerdiği örnek cümlelerden ötürü bazı öğrenciler tarafından önemli bir kaynak niteliğinde görülmektedir (f:4). Söz gelimi Ö15 “Erek dilde cümle kurmakta zorlandığımız zaman sözlükten araştırmak iyi bir yol olabilir. Örnek cümleleri inceler oradan hareketle sözcük dağarcığı ve cümle yapıları geliştirmek mümkün” derken, Ö25 “İnternette elektronik sözlükler ve örnek cümleler çok faydalı” yorumunda bulunmuştur. İki öğrenci bazı çeviri araçlarını öneri olarak sunarken, bir öğrenci ise eğitimciden dönüt alınmasını öneri olarak sunmuştur.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Mevcut çalışmada, Marmara Üniversitesi Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı'nda 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören çevirmen aday öğrencilerin görsel bir metine ilişkin ürettikleri soru sorma biçimleri ilk olarak erek dilin temel öğeleri ve kullanım normlarına göre değerlendirilmiştir. Daha sonra çeviri sürecinde ortaya çıkan güçlükler belirli ulamlar altında sunulmaya çalışılmıştır. Son olarak soru sorma yoluyla yapılan çevirilerde yaşanan zorluklar ve bu



zorluklarla başa çıkma yolları çevirmen adayı öğrencilerin sunduğu görüş ve önerilerle çözümlenmeye alınmıştır.

Çevirmen adayı öğrencilerin ürettiği soru tümceleri araştırma soruları kapsamında değerlendirilmiştir. Elde edilen soru tümceleri nicel yönden incelendiğinde, her iki grupta çeşitli sayılarda soru üretildiği ve üretilen soru sayısının öğrenci sayısından üç katı fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak soru sayısının çoğunlukla ve en fazla 3 (üç) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sınıf içi ve sınıflar arası soru üretimin belirli sayıda sınırlı olduğunu göstermesi bakımından oldukça dikkat çekicidir. “Kuşaklar ve Kitle İletişim Araçları” temalı bir münazara kapsamında uzmanlara üç dil düzeyinde çok yakın oranlarda sorular sorduğu gözlemlenen çevirmen adayı öğrencilerin erek dil Fransızcada soru sorma edincini tam olarak edinemediklerini göstermektedir. Özellikle “tu” kişi adlı kullanılarak teklifsiz dil düzeyinde ve tonlamanın tümce sonuna doğru yükseldiği soruların diğer dil düzeyleri kadar yaygın kullanımı varsayımımızı doğrular niteliktedir. Bu kullanımın gerisinde daha önceden öğrenilen İngilizcenin de etkisinin olduğu da düşünülmektedir. Zira İngilizcede “sen” ya da “siz” biçiminde hitap edileceği zaman “you” kişi adlı kullanılmaktadır.

Sorular içerik kapsamında ele alınmış ve iki sınıf kademesindeki öğrencilerin fiziksel betimlemeyi ön plana çıkaran soruları daha çok kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan, ikinci sınıf öğrencilerinin metni anlamaya yönelik sorular kadar neredeyse aynı oranda metnin anlam boyutuna yoğunlaşarak okuru bir bakıma yaratıcı düşünmeye yönlendirecek sorular sorduğu da belirlenmiştir. Bu sonuç, sınıf kademesi artıkça çevirmen adaylarının daha kapsamlı sorular sorabilme edincine sahip olduklarını göstermesi bakımından önemli görülmektedir.

Bu ulamda dikkat çeken bir başka nokta ise bazı öğrencilerin soru içeriklerinde tekrara düşmesidir. Sorularda belli bir sıralamanın izlenmediği ve fiziksel olarak betimlemeye ilişkin soruların sürekli yinelendiği gözlemlenmiştir. Erek dilde hedefledikleri tümceleri aktarmada güçlük yaşadıklarından dolayı çevirmen adayı öğrencilerin basit yapıları tümceler kurmak zorunda oldukları biçiminde bir yorum sunmak mümkündür. Bu noktada, erek dilde uygun ve doğru soru sorabilme edincinin gelişmesinde öğrencinin dilsel ve edimsel edincin yanı sıra ait olduğu toplumun sosyo-kültürel yapısı, eğitim düzeyi, ilgi alanları, yazma alışkanlığı gibi unsurlarının da etkisinin olduğu söylenebilir.

Soru tümcelerinde yapılan yanlışlar, yapı, anlam, yazım ve sözdizimi olmak üzere dört ulamda ele alınmıştır. Soru tümcelerinde iki sınıf kademesinde de en çok yapısal yanlışların bulunduğu görülmüştür. Bu tespit iki sınıf kademesindeki öğrencilerin dilbilgisi konularında önemli ölçüde zorlandıklarını gözler önüne sermektedir. Kaldı ki, tanımlıkların yanlış kullanılması ve bazı tümceleri oluşturan sözcükler arasında cins ve sayı bakımından uyum güçlüğü soru türlerinde de kendini göstermiştir. Bu durumun doğru ve etkin soru sormaya engel oluşturduğu tespit edilmiştir.

Bazı soru adlarının yanlış biçimde kullanılması sınıflamada dikkat çeken bir başka konudur. Şöyle ki, göndergesi düz tümleç durumundaki cansız varlık, durum ya da olgu olan “que”nin yeri ve biçimi, soru biçimlerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, özne ile fiilin yer değiştirdiği devrikleme olarak nitelendirilen sorularda tümce başında kullanılan “que”, sesin tümce sonuna doğru artırıldığı ezgi soruları olarak adlandırılan soru tümcelerinde “quoi”ya dönüşür ve tümce sonunda yer alır. Ayrıca “que”, günlük dilde sıklıkla kullanılan “est-ce que” ile birleşip “qu’est-ce

que” biçimini alır ve bu kalıptan sonra özne+yüklem biçiminde bir dizilim gerektirir. Ancak ilgili soru adılı ile üretilen sorularda bu kuralların çoğunlukla uygulanmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun gerekçesi, “que” soru adılına ilişkin kuralların yeterince bilinmemesi ya da istisnai durumların göz ardı edilmesi şeklinde açıklamak mümkün görünmektedir.

Görsel bir metinden soru sorma etkinliği ile yapılan aktarımlarda çevirmen adaylarının yaşadığı güçlükler iki ulamda değerlendirilmiştir. Dilsel güçlüklerden oluşan ilk ulamda öğrencilerin neredeyse tamamı erek dil Fransızcada uygun sözcük bulma ve doğru soru sözcüğünü kullanma konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dilbilgisi ve yazım kurallarına ilişkin çeşitli güçlüklerle maruz kaldıklarını bildiren öğrenciler özellikle devrik dizim soru tümcelerinde, isim ve sıfat tamlamalarında sözdizimsel güçlüklerle karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Yabancı dil eğitimi alanyazınındaki araştırmaların büyük bir çoğunluğu öğrencilerin sözcük bilgisi eksikliğinden dolayı güçlük yaşadıklarını göstermiştir. Benzer biçimde çeviribilim alanyazınında yapılan araştırmalarda da çevirmen adayı öğrencilerin çoğunlukla sözcük düzeyinde zorluk yaşadıklarını ve hedeflenen çevirileri yapamadıklarını ortaya koymuştur (Ünsal, 2013; Erdoğan, 2021; Tok ve Arslan, 2023).

Dil dışı güçlüklerden oluşan ikinci ulamda ise öğrenciler en çok anadillerinde diliçi çeviri yoluyla yapılandıkları tümceleri Fransızcada ifade etme güçlüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Birleşik yapı soru tümceleri kuramadıkları için aynı soru sözcükleriyle ve basit yapı tümceler kurmak zorunda kaldıkları ve erek dilde olduğu gibi anadillerinde de yazma alışkanlıklarının bulunmadığı belirtilen diğer konular arasında bulunmaktadır. Bu bulgular, yukarıda sunulmuş olan yanlışların kaynağını göstermesi bakımından önemli veriler sunmaktadır. Kaldı ki, son olarak 2015 yılında güncellenen Türkiye’de Çevirmenlik Mesleği Araştırma Raporu’nda çevirmenlerin sahip olması gereken nitelikler arasında “kendi anadillerini çok iyi kullanabilmeleri” şeklinde bir madde yer almaktadır (ÇMAR, 2015, s. 6)<sup>2</sup>. Türkmen’in (2019, s. 41) de vurguladığı üzere çevirmenlerin ana dil dışında bir diğer dili öğrenirken, ana dildeki dil, üslup, dilbilgisi kullanımları ve hatta sözcük tercihleri ile ilgili gerekli donanıma sahip olmaları beklenmektedir.

Karşılaşılan güçlüklerle ilişkin sunulan çözüm önerilerinin ise genel olarak sözcük öğrenimi ve çeşitli yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Fransızca özgün metinler üzerinde çalışılması önerisinin altında sözcük bilgisinin geliştirilmesi kadar Fransızcanın kullanım biçimlerine tanıklık etme gereksiniminin de yer aldığı söylenebilir. Özgün metinlerde geçen ifadeler belli bilgi, birikim ve tecrübe ile dile yansımış ifadeleri içermektedir. İşpınar Akçayoğlu ve Dişlen Dağgöl (2019, s. 468), öğrencilerin daha doğru soru tümceleri üretmelerine yardımcı olmak için İngilizce derslerinde özgün metinlerin kullanımının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu öneriyi desteklemekle birlikte, öğrencilerde farklı bakış açılarının kazandırılması için de özgün metinlerin kullanımının önemli olduğunu düşünmekteyiz. Bununla bağlantılı olarak internet ve sosyal medya içeriklerinin de gerçek hayata dair konuları içerdiği ve bunlardan doğru ve yeterli biçimde faydalanılması gerektiği çevirmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Erek dilde anlaşılır aktarımların yapılabilmesi için sözlük (ansiklopedi

<sup>2</sup> <https://www.slideshare.net/slideshow/aratrma-raporu-trkiyede-evirmenlik-meslei-87238946/87238946> (Erişim: 3.10.2024).

ya da çevrimiçi) kullanımı ve çeviri programları önem teşkil eden diğer öneriler arasında bulunmaktadır.

Genel kanı şudur ki, çeviri için kaynak ve erek dilbilgisi çok iyi bilinmelidir. Ancak Kurultay (1997, s. 26), öğrencinin edinmesi gereken dilbilgisinin, sadece kurallar bütününden ibaret olmamasını, her kuralın ya da normun, o dilin geçerlilik sınırları içerisinde öğrenilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada, çeviri edincini geliştirmeye yönelik dil edincinin ön koşul olduğu, bununla birlikte diğer edinçlerin de kazanılması gerektiği ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, çevirmen aday öğrencilerin yazılı ve sözlü çeviride hangi dil düzeyinin kullanılması gerektiği konusunda bilgi sahibi olması dil edinci; söz konusu metin ile ilgili terminolojiye ve kültürel ifade biçimlerine nasıl ulaşacağını, gerekli gördüğü durumlarda anadili ile kıyaslayarak uygun eşdeğerliliği araştırıp bulması kültür edinci; çeviri sürecinde hangi işlemleri (stratejiyi) kullanması gerektiğini bilmesi ve gerektiğinde çeviri kararlarını savunabilmesi kuram edinci; çevireceği metnin hangi metin türüne girdiğini ve ilgili metinde bulunması gereken temel özellikleri, metinsel dizilimi ve uygun dilsel belirleyicileri kullanabilmesi metin edinci; metinleri bağlamına göre farklı boyutları ve yorum olanakları ile uygulayıp çözümlemesi edimsel edinç kapsamında değerlendirilebilir. Bu edinçlerin bir arada bulunması ile ancak kapsamlı ve bütüncül bir çeviri edincinin kazanımından bahsedilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akalın, R. (2013). Çeviribilimde Bilişsel Yaklaşımlar Çeviribilim ve Uygulamalarında Çevirmen Odaklı Yaklaşım ve Bilişsel Yönelimlere Bir Üst Bakış. *Diyalog*, 2, 29-40.
- Aksan, Doğan. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- Alcaraz, Marion, vd. (2016). *Édito Méthode de Français*. Paris: Didier.
- Aslan, Erdinç. (2020). "Çeviri Eğitimi ve Yabancı Dil Edinci". *Çeviribilimden İzdüşümler* Ed. Osman Coşkun. İstanbul: Kesit. s.171-193
- Aydoğdu, Ümit Raşit, vd. (2017). Akademik Araştırmalarda Araştırma Yöntemleri ile Örneklem İlişkisi: Doğrulayıcı Doküman Analizi Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Ayvaz, Gülfidan. (2014). *Çeviribilim ve Edimbilim: Çeviri Eyleminde Edimbilimin Katkısı ve Artalan Bilgisinin (Common Ground) Yazılı Çeviri Alanına Yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Berg, Bruce Lawrence. (2001). *Qualitative Research Methods for The Social Sciences*. (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn ve Bacon.
- Bourray, Mounir. (2016). L'Erreur dans L'Apprentissage de la Production Écrite en Classe du FLE : Repérage, Traitement et Remédiation. *FRANCISOLA*, 1(2), 163-174.
- Boztaş, İsmail. (1993). Çeviri, Çevirmen, Dilbilim İlişkisi, Çeviride Eşdeğerlik ve Kayıplar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 55-65.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un Cadre Commun de Référence pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris: Les Éditions Didier.
- Cornaire, Claudette. (1998). *La Compréhension Orale*. Paris: CLÉ International.

- Creswell, John W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, John. W ve Miller, Dana L. (2000). *Determining Validity in Qualitative Inquiry*. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Çetin, Betül. (2017). İletişimsel Edinç ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Dilbilgisi Öğretimi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 179-196.
- Delisle, Jean. (1984). *L'Analyse du Discours Comme Méthode de Traduction*, *Cahiers de Traductologie* 2. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Dubois, Jean, vd. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse. (Erişim Tarihi: 5.09.2024). <https://archive.org/details/DictionnaireDeLinguistiqueDubois>)
- Erdoğan, Elif. (2021). "Yabancı Dil Yönünde Yapılan Çevirilerde Sık Karşılaşılan Dilsel Zorluklar Üzerine Bir İnceleme". *Çeviribilim Çalışmaları I Kuramdan Uygulamaya Çeviri Eğitimi*. Ed. Nesrin Şevik ve Fatih Şimşek. Konya: Çizgi. s.113-152.
- Gile, Daniel. (2009). *La Traduction. La Comprendre, L'Apprendre*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Göktürk, Akşit. (2012). "Bir Yorum Süreci Olarak Yazınsal Çeviri". *Sözün Ötesi*. (5. baskı). İstanbul: Yapı Kredi. s. 121-126.
- Göktürk, Akşit. (2023). "Çeviri ile Dil". *Çeviri: Dillerin Dili*. (16. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi. s. 17-22.
- Grevisse, Maurice. (1990). *Précis de Grammaire Française*. Paris: Duculot.
- Gürbüz, Sait ve Şahin, Faruk. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz*. Ankara: Seçkin.
- Han, Bünyamin ve Oral, Behçet. (2021). Öğretim Elemanlarının Akademik Sinerjiye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(2 Pt 2), 550-562.
- İçel, Duran. (2017). *Fransızca Sözcük Bilgisi*. Ankara: Delta.
- İmer, Kâmile. (1987). Toplum Dilbilimin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 31(1-2), 213-230.
- İşpınar Akçayoğlu, Duygu ve Dişlen Dağgöl, Gökçe. (2019). Branşı İngilizce Olan Öğrencilerin Soru Yapılarının Analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 457-473.
- Kelly, Dorothy. (2005). *A Handbook for Translators*. UK: Northampton MA: St. Jerome.
- Kurultay, Tuğrul. (1997). "Neler Olmazsa Çeviri Eğitimi Olmaz? Çeviri Eğitiminde Temel İlkeler Belirlemeye Yönelik bir Deneme". *Forum: Türkiye'de Çeviri Eğitimi Nereden Nereye?* Ed. Tuğrul Kurultay ve İlknur Birkandan. İstanbul: Sel. s. 23-30.
- Küçük, Serhat ve Demirdöven, Gökhan Haldun. (2022). "Dil Eğitiminin Genel Kavramları". *Dil Eğitiminin Genel Kavramları*. Ed. Gökhan Arı ve Ozan İpek. Ankara: İksad. s. 3-28.
- Küçükbezirci, Yağmur. (2013). Kişilerarası İletişimde Edimbilimin Önemi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 138-143.
- Laniel, Daniel. (2005). Le Vocabulaire du Français Langue Seconde : De Parent Pauvre à Invité D'Honneur des Communications Assistées par Ordinateur. *Revue de l'AQFLS*. 25(2), 73-100.
- Lederer, Marianne. (1993). "Transcoder ou Réexprimer". *Interpréter pour Traduire* Ed. Danica Seleskovitch ve Marianne Lederer. Paris: Didier. s. 15-36.
- Lincoln, Yvonna ve Guba, Egon. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

- Marsh, Malcolm. (1987). "The Value of L1/L2 Translation on Undergraduate Courses in Modern Languages". *Translation in the Modern Languages Degree*. Ed. Hugh Keith ve Ian Mason. London: Centre for Information on Language Teaching and Research. s. 22-30.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, Sharan B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. Çev. Ed. Selahattin Turhan. Ankara: Nobel.
- Mey, Jacob L. (1993). *Pragmatics: An Introduction*. Oxford, UK: Blackwell.
- Milićević, Jasmina ve Hamel, Marie-Josée. (2007). Un Dictionnaire de Reformulation pour Les Apprenants du Français Langue Seconde. *Revue de l'Université de Moncton, Spécial Issue*, 145–167. <https://doi.org/10.7202/017713ar>
- Strauss, Anselm ve Corbin, Juliet. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks: Sage.
- Tok, Mehmet ve Tüzel, Sait. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Antolojisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 88-96.
- Tok, Ziya ve Arslan, Nahide. (2022). Mütercim Tercümanlık Programlarında Çeviri Eğitimiyle İlgili Çevirmen Adayı Öğrencilerin Görüşleri Üzerine İnceleme: Kırıkkale Üniversitesi Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 1669-1685.
- Tecelli, Nazmiye ve Özçelik, Nurten. (2007). Fransızca Dilbilgisi Öğreniminde Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler: Fransızca ve Türkçede Sözdizimsel ve Biçimbilimsel Farklılıklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 282-293.
- Tura Sansa, Sabahat. (1983). Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri. *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, Türk Dil Kurumu Yayınları, (379), 8-17.
- Türkiye'de Çevirmenlik Mesleği Araştırma Raporu (2015). Başbakanlık İdareyi Geliştirme Başkanlığı. <https://www.slideshare.net/slideshow/arartrma-raporu-trkiyede-evirmenlik-meslei-87238946/87238946> (Erişim Tarihi: 3.10.2024).
- Türkmen, Burcu. (2019). *Çeviri Eğitiminde Teknoloji ve Dijital Medya Edinci*, (2. Baskı). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Türkoğlu, Sadık ve Çavdar, Emine. (2015). Les Erreurs Faites par Les Étudiants du Département du FLE à l'Expression Écrite. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (Özel Sayı), 285-297.
- Ünsal, Gülhanım. (2013). Traduction Pédagogique et Analyse des Erreurs. *GERFLINT Synergies Turquie*, 6, 87-106.
- Weiss, Robert Stuart. (1994). *Learning From Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press.
- Yazıcı, Mine. (2007). *Yazılı Çeviri Edinci*. İstanbul: Multilingual.
- Yücelsin Taş, Yaprak, vd. (2016). Interférences Lexicales : Cas de L'Université de Marmara. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 2, 89-100.

## Ek 1. Görsel metin



# 27 MAYIS DARBESİ'NİN TÜRK ROMANINA YANSIMASI

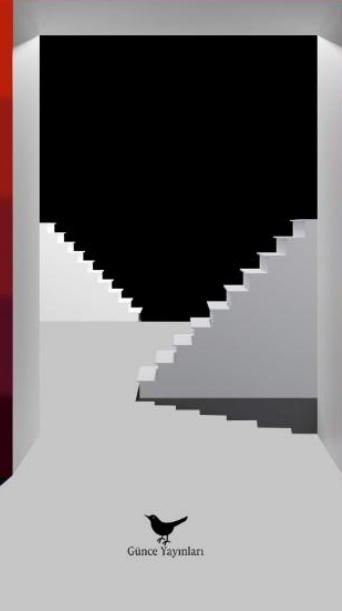
DR. FERHAT ÇETİNKAYA



Günce Yayınları

# Türk Romanında Arzunun Görüngüleri

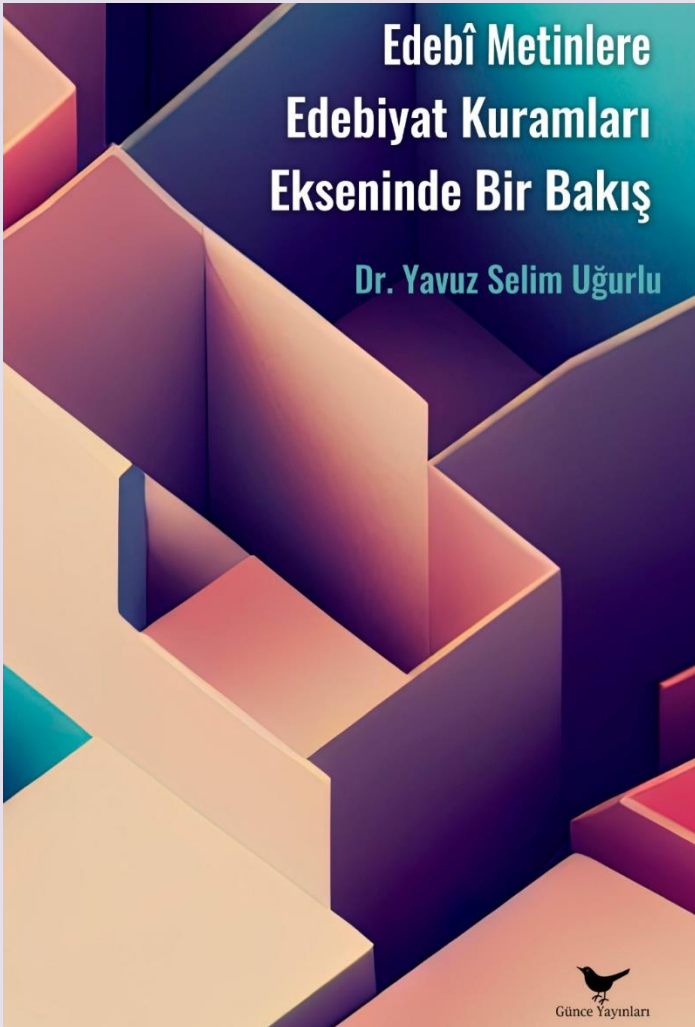
Ömriye Bayrak



Günce Yayınları

# Edebî Metinlere Edebiyat Kuramları Ekseninde Bir Bakış

Dr. Yavuz Selim Uğurlu



Günce Yayınları

Ertuğrul Gazi Derhem

# Türk Romanında Narsisizm



Günce Yayınları